

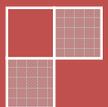
2014

Young Children's Approaches to Books:
The Emergence of Comprehension
(Pendekatan Anak-anak Kecil terhadap
Buku: Kemunculan Pemahaman)

Oleh
Caitlin McMuun Dooley

Terjemahan
Januarisdi
Pustakwan Madya
Fakultas Bahasa dan Seni
Universitas Negeri Padang

Fakultas Bahasa dan Seni
Universitas Negeri Padang
2014



Young Children's Approaches to Books: The Emergence of Comprehension (Pendekatan Anak-anak Kecil terhadap Buku: Kemunculan Pemahaman)

Oleh
Caitlin McMuun Dooley

Terjemahan
Oleh
Januarisdi

Pustakwan Madya Fakultas Bahasa dan Seni
Universitas Negeri Padang

Pemahaman pada anak-anak kecil muncul bersamaan dengan ketrampilan literasi lain dan seharusnya tidak boleh diabaikan oleh para pendidik anak-anak usia dini.

Permulaan membaca sering berlangsung tak terperhatikan pada anak-anak ...; kurangnya sensitivitas ini terjadi karena kesalahfahaman terhadap proses membaca (Goodman & Goodman, 1979, p. 149)

Emergent comprehension (pemahaman awal yang muncul pada pada usia dini) berbeda dari *conventional comprehension* (pemahaman setelah seorang bisa membaca teks), karena tujuannya akhirnya bukan semata menarik makna seperti orang dewasa. *Emergent comprehension* merupakan usaha fleksibel penarikan makna yang dilakukan oleh anak-anak usia dini. Kita perlu mencurahkan perhatian lebih besar terhadap jenis pemahaman ini sebagai sebuah aspek pengembangan membaca dini yang sangat penting. Hal ini adalah satu dari beberapa ketrampilan yang tidak terhambat (*unconstrained skill*) (Paris, 2005) yang muncul pada anak usia dini dan bertahan sepanjang masa perkembangan membaca (Alexander, 2005; Paris & Hamilton, 2009).

Apa yang Kita Ketahui dan yang Ingin Kita Ketahui tentang Pemahaman Anak-anak Kecil

Guru dapat menggunakan informasi tentang permulaan pemahaman pada saat mereka merancang pengajaran membaca berkualitas tinggi untuk anak-anak usia sekolah dan pra-sekolah. Artikel ini membantu para pendidik literasi memahami bagaimana pemahaman anak-anak kecil, atau penciptaan makna, mulai dari sebelum membaca konvensional dan akan tetap bertahan selamanya.

Mendefinisikan *Emergent Coplehension*

Bertahun-tahun, peneliti dan para pendidik telah berbeda pandangan tentang kapan pengajaran membaca pemahaman seharusnya dimulai pada anak-anak kecil. Beberapa orang guru, umpamanya, (seperti, Chali, 1996; Gough & Tunner, 1986; Invernizzi, 2003; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) berfokus pada ketrampilan pendekodean (*decoding*) yang mengungkapkan bahwa bila ketrampilan tersebut telah dikuasai, pemahaman akan segera menyusul. Pakar lain (seperti, Doake, 1985; Dooley & Matthews, 2009; Dooley, Matthews, Matthews, & Champion, 2009; Ferreiro & Teberosky, 1982; Goodman & Goodman, 1979, 2009; Siegel, 2006) meyakini bahwa pemahaman, atau penciptaan makna, berkembang sebelum masa persekolahan dimulai.

Barangkali, isu yang paling merusak adalah apakah pemahaman dipandang sebagai membaca bahan tercetak konvensional atau sebagai proses yang membantu pembentukan makna teks konvensional (seperti, gambar, skema cetak, interaksi sosial). Kerangka *emergent literacy* (Clay, 2001) mendukung pandangan yang terakhir. *Emergent Literacy* mengacu ke perilaku dan konsep awal yang menguat dan berkembang menjadi literasi konvensional. Dengan demikian, elemen pemahaman mengalir dari interaksi dengan teks,

seperti buku cerita, grafik lagu, dan permainan komputer, sebelum membaca bahan cetak konvensional. Dari interaksi ini, anak-anak mengembangkan pengetahuan tentang bagaimana memahami dengan cara yang cocok untuk pengembangan kemampuan membaca pemahaman konvensional.

Membaca pemahaman konvensional ditandai dengan transaksi antara pembaca, teks dan aktivitas (atau tujuan) yang terdapat dalam konteks sosio budaya (Membaca RAND Study Group, 2002). Dari perspektif ini, makna terbentuk pada saat pembaca (dengan pengetahuan yang telah ada sebelumnya dan pendekatan strategis terhadap teks) masuk ke dalam situasi (atau aktivitas dengan tujuan yang eksplisit atau implisit) dan bertransaksi dengan teks untuk menciptakan makna. Hal ini berlangsung di dalam konteks sosio budaya yang mempengaruhi segala sesuatu apa yang ada dalam teks sampai ke pendekatan yang digunakan oleh pembaca.

Dooley and Matthews (2009) mengadaptasi teori RAND *heuristic* untuk menjelaskan pendekatan membaca *unconventional* anak-anak, tapi ia menyadari bahwa para pendidik musti memahami bahwa anak-anak memiliki karakteristik perkembangan kognitif, sosial, dan emosional yang unik yang perlu dijelaskan sehingga dapat difahami bagaimana bentuk pemahaman anak-anak pada usia belia ini. Dari adaptasi ini, muncul tiga prinsip pemahaman *praconventional*, *emergent comprehension*:

1. Anak-anak kecil berinteraksi dengan teks dengan cara yang berbeda dari yang dilakukan oleh anak-anak yang lebih tua dan orang dewasa;
2. Anak-anak kecil terus menerus mengembangkan pemahaman simbolik melalui interaksi dengan orang lain secara signifikan;
3. Anak-anak mengkonstruksi makna mulai dari lahir pengalaman dengan orang yang dominan memberikan perhatian kepadanya dan orang dewasa lain.

Dengan menggunakan definisi *emergent comprehension* ini, kita menguji bagaimana anak-anak kecil mendekati buku dan apakah pendekatan-pendekatan ini dapat mengungkapkan sesuatu tentang awal munculnya pemahaman.

Model *Emergent Literacy*: Pemahaman Mulai Sebelum *Decoding*

Mulai pada tahun 1970an, penelitian *emergent literacy* berfokus pada pemahaman dini, yang pada saat itu disebut dengan "*meaning making*" (pembuatan makna). Walaupun bersinonim dengan pemahaman (*comprehension*), terminologi pembuatan makna kelihatan mundur ke masa 30 tahun yang lalu, dan istilah *comprehension* (pemahaman) kelihatan lebih relevan, karena melabelkan "*five essentials*" (pemahaman, kelancaran, kosa kata, *phonics*, dan pengetahuan fonologis) oleh National Reading Panel (NICHD, 2000). Beberapa penelitian telah menggunakan istilah *comprehension* pada siswa yang sangat muda. Namun demikian, kedua istilah tersebut, *comprehension* dan *meaning making*, menjelaskan hal yang sama, yakni pemberian makna terhadap teks tercetak.

Banyak penelitian tentang *meaning making* memperlihatkan kemampuan *emerging* anak-anak memberi makna pada teks. Pada tahun 1982, Ferreiro and Teberosky menguraikan bagaimana anak-anak berusia 3-5 tahun berkembang, mulai dari membedakan rujukan tulisan tercetak sebagai citra (*image*) ke pelabelan tulisan tercetak yang lebih berbeda sebagai sebuah representasi yang terpisah. Dengan kata lain, dari waktu ke waktu, anak-anak kecil ini mengonseptualisasikan makna yang berbeda terhadap tulisan tercetak dan gambar. Kemampuan anak-anak membedakan tulisan tercetak dari gambar sangat penting karena hal ini menunjukkan titik penting dimana seorang anak-anak memperhatikan tulisan tercetak sebagai simbol bahasa tulis.

Sulzby (1985, 1991) meneliti tentang membaca buku cerita ana-anak dengan melihat bagaimana anak-anak (usia 2-4 tahun) merespons ajakan orang dewasa untuk “*read to me*” (bacakan untukku). Ia menemukan bahwa pada usia 2 tahun, sebagian besar anak-anak menolak membaca tapi suka berbicara tentang cerita dalam bahasa lisan. Pada usia 3 tahun, anak-anak semakin banyak menggunakan bahasa lisan untuk menarasikan buku cerita. Akhirnya, pada usia 4 tahun, anak-anak menarasikan lebih banyak bahasa tulis dan kata-kata buku cerita (seperti, “suatu ketika ...”, “*there once was ...*”). Sulzby juga mengobservasi anak taman kanak-kanak pada saat mereka merespon ajakan orang dewasa untuk “*read to me*”. Sulzby menyimpulkan bahwa pada usia 5 tahun, sebagian besar anak-anak berkembang dari memperlakukan setiap halaman buku cerita seolah-olah halaman buku tersebut merupakan unit terpisah ke memperlakukan seluruh halaman buku menjadi satu unit (atau cerita secara menyeluruh).

Doake (1985) mengobservasi “prilaku mirip-membaca” (hal. 82) dua orang anak, 2 dan 5 tahun, dan menemukan empat strategi partisipasi yang muncul pada saat anak-anak mengalami pengalaman dengan buku secara meningkat:

1. *Mumble reading* (membaca keras yang tidak jelas ucapannya), dimana kata-kata kunci tertentu dapat difahami.
2. Membaca *cooperative*, dimana anak-anak membaca bersamaan dengan pembaca dewasa.
3. Membaca *completion*, dimana pembaca dewasa berhenti sejenak untuk memberi peluang kepada anak-anak untuk melengkapi pemfrasaan.
4. Membaca *echo* (bergema), dimana anak-anak mengulangi kalimat utuh setelah pembaca dewasa membacanya.

Sama dengan Doake, Strommen and Mates (1997) melaporkan temuan dari sebuah penelitian longitudinal dimana mereka menanyakan anak-anak (berusia 3-6 tahun) tentang

apa yang dilakukan seorang pembaca. Respons anak-anak tersebut mengindikasikan sebuah peningkatan kesadaran terhadap tulisan tercetak sebagai pembawa makna utama terhadap teks. Goodman and Goodman (2009) mengemukakan bahwa penelitian observasional semacam ini memperlihatkan bahwa “dari interkasi paling dini Peristiwa literasi selalu melibatkan pemahaman dan menjadi tujuan penting bagi kehidupan [anak-anak]” (hal. 99).

Penelitian-penelitian awal ini memberikan banyak bukti tentang penciptaan makna *emergent* anak-anak; namun demikian, karena keterbatasan teoritis, penelitian-penelitian tersebut tidak mampu mengikat usaha dini penciptaan makna sebagai perkembangan ketrampilan pemahaman. Sekarang kita lebih banyak tahu. Pertama, kita mengetahui bahwa literasi muncul sepanjang masa hidup dalam sebuah proses yang bukan merupakan model tahap-demi-tahap yang memberi peluang untuk mendikotomi belajar membaca/ membaca untuk belajar (Alexander, 2005; Clay, 2001; Lancaster, 2003). Kedua, kita mengetahui bahwa literasi bersifat sosial dan budaya yang bersifat turun temurun (Lancaster, 2003). Dan ketiga, kita mengetahui bahwa literasi merupakan sebuah aktivitas semiotik yang berbasis bahasa (tulisan, lisan, dan gambar) (Kress, 2003; Siegel, 2006). Teori *emerging* sangat bermanfaat untuk mendukung pemahaman yang lebih kuat dan berkembang tentang pemahaman sehingga para pendidik dan peneliti bisa menangani aspek perkembangan membaca masa anak-anak yang sangat penting ini secara lebih baik.

Semiotik: Sebuah Lensa untuk Menguji *Emergent Comprehension*

Semiotik telah digunakan sebagai lensa teoritis untuk memahami penciptaan makna terhadap teks (Gee, 2003; Kress, 2003; Siegel, 2006; Tierney, 2009; Wohlwend, 2008), khususnya terhadap teks kompleks dan *multimodal*. Tinjauan kepustakaan Siegel's (2006) tentang semiotik dalam sebuah penelitian literasi menekankan bahwa “penelusuran sistem

sinyal [menulis, membaca, penciptaan citra, berbicara, membuat musik, dsb.] dapat digunakan sebagai tujuan proses generatif dan reflektif bagi pelajar (hal 67). Penelitian kami menggali lebih dalam dengan tujuan mengetahui bagaimana anak-anak membuat makna terhadap teks dengan menggunakan sistem semiotik yang berbeda untuk melahirkan konsep yang terkait dengan pemahaman.

Sistem semiotik adalah sistem simbol (sinyal) yang merepresentasikan konsep. Sebuah contoh system simbol adalah abjad. Setiap simbol (a, b, c) merepresentasikan makna. Menurut beberapa pakar, huruf 'a' mungkin merepresentasikan sebuah bunyi atau sebuah versi huruf kecil dari 'A' atau huruf awal dari daftar abjad. Simbol, dan yang direpresentasikannya, berubah berdasarkan konteks, latar belakang pengetahuan, dan kesepakatan masyarakat.

Kress (1997) menyajikan semiotik sebagai sebuah lensa yang kita gunakan untuk memandang jalan ke literasi. Ia menyatakan "sinyal dimotivasi oleh hubungan bentuk dan makna, atau dengan menggunakan terminologi semiotik, *signifier* dan *signified* (hal.12). *Signifier* adalah bentuk; *signified* adalah makna yang diperoleh dari bentuk tersebut. Kress melanjutkan, "pembuat sinyal menggunakan bentuk-bentuk tersebut untuk mengekspresikan makna yang cocok, dan hal tersebut terjadi hampir pada semua medium dimana mereka membuat makna" (hal.12). Dengan kata lain, pada saat manusia berkomunikasi, mereka memilih simbol untuk merepresentasikan makna secara teliti. Media untuk simbol-simbol tersebut terdiri dari media visual, tekstual, auditory, dan tekstil (*tactile*) atau benda nyata. Semua ini disebut sistem simbolik atau mode. Representasi simbolik tidak hanya ditentukan oleh mode, tapi juga dengan fungsi dalam lingkungan sosial

(Namy, 2005). Oleh karena itu, bila seorang anak bertemu dengan huruf 'a', pandangannya terhadap apa yang direpresntasikan huruf tersebut akan dibentuk oleh interkasi sosial anak.

Anak-anak adalah pembuat sinyal alamiah; seorang anak yang membuat sebuah biduk dari sebuah kotak sedang melahirkan karakteristik seperti-biduk (mobilitas, muatan) dan mengalihkannya ke kotak tersebut. Hal sama, bila seorang anak menggunakan buku untuk bermain, dia mengalihkan karakteristik tersebut ke buku—kadang-kadang dengan cara konvensional (seperti bercerita) dan kadang-kadang dengan cara yang tidak konvensional (seperti menebarkan buku di seluruh lantai; Namy, 2005). Anak-anak kecil bebas memaknai dngan cara ini karena mereka belum dipengaruhi oleh harapan sosial. Pada waktunya, anak-anak (dan orang dewasa) akan tawar menawar makna apa yang berterima oleh kelompok—Harste, Woodward, dan Burke (1984) menyebutkan hal ini "*border skirmishes*". Namun, pada saat anak-anak berinteraksi semakin banyak dengan orang dewasa dan sejawatnya, anak-anak cenderung untuk melakukan konfirmasi terhadap prinsip-prinsip yang merupakan konvensi sosial untuk memberikan makna: penelusuran terhadap kemungkinan makna merupakan cara untuk merepresentasikan dan menemukan makna pada saat disajikan dengan *signifier* multidimensional (seperti sebuah kotak dan sebuah buku).

Dalam artikel ini, saya menggunakan istilah *tool* untuk merujuk ke teori sosiokultural dan Vygotskian (Cole, 1996; Wertsch, 1998) yang menganggap *tool* sebagai sinyal yang dibangun oleh masyarakat. Sesuai dengan teori semiotik, yang yang diciptakan dan digunakan oleh *tools* tidak ditentukan oleh bentuk tapi oleh aturan dan konvensi sepanjang waktu. Umpamanya, bila seorang anak berhadapan dengan kotak (sebuah *signifier*), kotak itu mungkin digunkannya sebagai mobil-mobilan, tempat tidur, tempat sembunyi, kontainer

dan sebagainya (ini semua adalah *signifieds*). Kotak ini merupakan sebuah *tool* untuk berbagai tujuan. Hal yang sama, sebuah buku merupakan sebuah *tool* untuk berbagai tujuan—kegiatan santai, bercerita, alat bantu tidur—namun sebagai pendidik literasi, kita sering beranggapan buku sebagai *tool* untuk belajar literasi. Kajian ini berfokus pada interaksi anak-anak untuk mendemonstrasikan bagaimana anak-anak belajar memahami (bacaan); namun demikian, membaca pemahaman untuk barang cetak berlangsung dalam berbagai konteks dan dengan berbagai *tools* bukan hanya buku.

Metode: Sebuah Kajian tentang *Emergent Cophension*

Mitra saya, Mona Matthews, dan saya sendiri menyelesaikan sebuah penelitian longitudinal tiga tahun tentang literasi *emergent* pada anak-anak berusia 2.0 sampai 5.6 tahun. Kami masuk ruang kelas anak-anak usia dini melihat secara umum aspek sosial, budaya, dan perkembangan dalam hal pembuatan *literate meaning* (makna tulisan). Artikel ini melaporkan data dari sebuah kelas selama tiga tahun.

Konteks dan Partisipan

Kelas tersebut adalah bagian dari pusat pengembangan anak yang disponsori oleh sebuah universitas yang terletak di jantung kawasan kota. Keluarga anak-anak adalah staf, dosen dan mahasiswa yang beafiliasi dengan universitas tersebut (sebagian besar adalah mahasiswa generasi pertama). Penghasilan keluarga berkisar antara US\$10,000 sampai lebih dari US\$150,000, dan uang sekolah siswa berdasarkan skala *sliding*. Pusat ini dikenal dengan *Center of Distinction oleh the National Association for the Education of Young Children* dan dinilai memiliki standar kualitas tinggi. Setiap tahun, satu kelas memuat 18 orang anak dan dua asisten. Dua belas orang anak dipilih untuk analisis karena mereka menghadiri sekolah dan keluarga mereka juga ikut berpartisipasi dalam wawancara selama tiga tahun

penelitian. Semua nama disamarkan. Tabel 1 menyajikan informasi demografis 12 orang anak tersebut.

Pengumpulan Data

Data untuk penelitian ini memuat catatan lapangan observasi dan wawancara dengan orang tua anak. Kami menghabiskan 2-4 jam setiap minggu didalam ruang kelas anak-anak setiap tahun ajaran selama tiga tahun. Selama masa tahun terakhir, kami memasang lima kamera didalam ruangan kelas yang memproduksi lebih dari 30 jam video. Data catatan lapangan dari video dan observasi langsung terhadap kegiatan kelas yang berlangsung selama “*free center time*” sebuah waktu pada pagi hari setelah waktu makan ringan dan sebelum anak-anak keluar untuk bermain. Anak-anak biasanya memiliki 75 menit *free center time* (seperti, bermain-main balok, main purak-purakan, seni, menulis, buku, dan teka-teki) dan mereka memiliki akses ke berbagai jenis permainan.

Tabel 1

Informasi Demografis untuk Partisipan yang Dirujuk dalam Data yang Disajikan

Nama Samaran Anak	Jenis Kelamin	Kelompok Demografis
Deron	M	European American
Catalina	F	European
Janice	F	African American
Emma	F	European American
Aliesha	F	African American
Major	M	African American
Havana	F	African American
Calvin	M	European American
Nettie	F	African/Caribbean/ Hispanic American
Otis	M	European American
Lorie	F	European American
Davie	M	European American

Wawancara dengan orang tua dan guru tentang rutinitas dirumah dilakukan dua kali setahun selama tiga tahun. Melalui wawancara, kami menemukan peristiwa yang digambarkan oleh orang tua sebagai rutinitas yang dapat mendukung literasi (dalam

pengertian yang sangat luas) dan meminta orang tua untuk memvideokan atau melaporkan tentang rutinitas tersebut. Dari 12 keluarga, 5 keluarga setuju memvideokan interaksi selama rutinitas dua kali selama tiga tahun. Kemudian, dalam wawancara selanjutnya, kami meminta orang tua menguraikan tentang kegiatan rutin di rumah mereka yang terekam tersebut. Orang tua yang tidak memilih untuk tidak memvideokan kejadian-kejadian tersebut, hanya diminta mendeskripsikan rutinitas di rumah dan pertanyaan tindak lanjut dirancang untuk menginvestigasi bagaimana rutinitas tersebut berubah dari waktu-ke-waktu dan rutinitas yang mana mungkin berkontribusi terhadap perkembangan literasi.

Perlu dicatat bahwa data yang disajikan adalah dari catatan orang tua tentang apa yang dilakukan anak-anak mereka dengan buku di rumah dan yang disaksikan di ruang kelas. Catatan ini adalah tentang interaksi dengan buku yang diinisiasi oleh anak—oleh karena itu, data berbeda secara signifikan dari penelitian tradisional tentang membaca buku cerita yang diinisiasi oleh orang dewasa (seperti, Sulzby, 1985, 1991). Pencatatan dilakukan bila anak-anak memilih untuk mengambil buku (sama dengan bila anak-anak mengambil alat tulis)

Analisis

Analisis data berlangsung dalam beberapa tahap. Pertama, saya memberi kode data kelas (catatan lapangan dan video), kemudian dari video rumah dan wawancara dengan orang tua. Sesuai dengan analisis komparatif konstan (Miles & Huberman, 1994), proses analisis bersifat induktif, dan, setelah data banyak terkodekan, dilakukan pengkategorian bagaimana anak-anak mendekati buku.

Saya mulai dengan meninjau data kelas untuk memisahkan peristiwa dimana anak-anak memilih untuk bermain dengan atau membaca tulisan tercetak (seperti, buku, chart, menu, dan daftar). Saya mengkode setiap peristiwa, yang mengindikasikan siapa yang

terlibat, dan bahan cetak apa yang digunakan. Selama sebagian besar berlangsungnya peristiwa, anak-anak menggunakan buku sebagai alat (atau *signifier*) untuk berbagai tujuan (seperti, bermain, menyusun, membaca). Oleh karena itu, saya memilih menilai peristiwa-peristiwa terkait buku sebagai sebuah cara menilai bagaimana penggunaan alat ini oleh anak-anak berubah dari waktu-ke-waktu. Dengan demikian, peristiwa terkait-buku menjadi unit analisis.

Video-video tersebut kemudia diberi catatan kaki untuk mengidentifikasi peristiwa, dan catatan lapangan disegmentasikan menjadi *vignettes* yang mempresentasikan sebuah peristiwa secara keseluruhan (dari saat seorang anak memulai interaksi terkait-buku sampai dengan saat anak tersebut berhenti). Saya menyusun peristiwa tersebut menjadi tiga kategori yang memperlihatkan bagaimana anak-anak tersebut menggunakan buku. Dengan kata lain, jika seorang anak membaca buku secara keras, maka diberikan satu kode; jika seorang anak mendorong buku di lantai, maka diberikan kode yang lain.

Saya kemudia menambah data dari wawancara orang tua dan guru untuk memperluas sistem pengkodean. Pada umumnya, wawancara ini hanya memperluas kategori yang dikembangkan dari data ruang kelas; namun demikian, wawancara merupakan interpretasi yang sangat membantu tentang bagaimana seorang anak berperilaku (khususnya ketika anak-anak yang diteliti masih sangat kecil dan tidak mampu mengidikasikan secara eksplisit mengapa dia melakukan sesuatu). Wawancara juga memberikan penjelasan penting tentang konteks sosiobudaya dimana anak-anak berinteraksi di rumah dan di sekolah. Berikut ini saya sajikan empat kategori besar bagaimana anak belajar membuat makna (memahami) buku.

Temuan: Empat Fase Pendekatan Khas anak Terhadap Buku

Saya mereview data untuk menemukan apa yang dilakukan anak-anak dengan buku dari usia 2 sampai 5 tahun, dan menyajikan data tersebut disini sebagai empat fase dalam urutan kronologis. Tapi perlu dicatat bahwa fase-fase ini tidak terpisah; fase-fase tersebut tumpang tindih dan menjadi indikasi keakraban anak dengan buku sebagai sebuah indikasi kemajuan pertumbuhan. Keakraban anak dengan buku meningkat dari interaksi ganda dengan yang dibaca ke, penanganan buku secara rutin, dan memperoleh akses ke buku dalam konteks ganda dan dari waktu-ke-waktu. Dengan demikian, setiap kecenderungan perkembangan yang mungkin ditafsirkan dari temuan tersebut lebih merupakan kecenderungan sosial karena rutinitas yang membangun familiaritas. Deskripsi empat fase tersebut disajikan pada Tabel 2

Book as Prop

Fase ini adalah fase yang paling awal, merentang dari usia menjelang 2 tahun sampai awal usia 3 tahun. Jumlah insiden berkurang secara signifikan pada saat anak-anak berajak ke usia 3 tahun. Ketika memilih buku, anak-anak kecil ini sedikit mencurahkan perhatian mereka terhadap isi buku secara topikal (pada saat dicontohkan dengan bicara tentang sebuah topik yang berbeda dari isi buku) atau jika mereka memperhatikan isi buku, topik tersebut merupakan suatu yang sudah ada dalam buku yang sesungguhnya (sebagaimana dicontohkan oleh anak yang menggunakan buku tentang kereta api sebagai mainan kereta api, memainkan buku tersebut sepanjang lintasan kayu). Pada semua kasus, anak-anak ini menggunakan buku sebagai *prop* (penyangga) untuk bermain. Dan buku diperlakukan sama dengan mainan lainnya seperti mainan plastik, boneka, dan kendaraan balok-balok; mereka lempar, topang, dan *vroom* (mendorong sambil membunyikan suara kendaraan).

Buku-buku yang digunakan dalam skenario bermain tidak dibaca; mereka lebih banyak menggunakannya sebagai *prop* untuk mengindikasikan waktu cerita atau waktu tidur. Umpanya, Catalina (1,5) duduk diatas lantai dekat “karpet bundar” di tengah ruangan kelas. Buku, yang berjudul *Mechine at Work* (oleh Byron Barton), sedang tereletak diatas kakinya pada saat dua orang teman bermain dengan boneka mereka dekat. Catalina membalik halaman-halaman buku dan mengatakan kepada temannya sambil menyentuh punggung boneka tersebut (sebuah praktik yang umum yang ditiru sebagaimana guru menggosok-gorok punggung anak pada saat mau tidur). Dia tidak bicara tentang mesin. Tapi lebih cenderung tentang menidurkan anak. Dia kelihatan meniru praktik yang sering dia saksikan selama waktu tidur di sekolah: seorang anak membaca sementara yang lainnya meletakkan “bayi” tidur dengan mengosok punggung mereka. Bagi dia, buku adalah sebuah mainan penghantar tidur.

Buku juga digunakan untuk penopang (*prop*) mainan bardasarka pada topik buku. Umpamanya, MoJOR (usia 2 tahun 11 bulan) membawa buku tentang kereta api untuk Thomas selama beberapa waktu ke ruang kelasnya dan menggunakan buku tersebut sebagai kereta api. Pada contoh lain, orang tua Otis mengungkapkan bahwa Otis (usia 3 tahun) sering membawa buku tentang mobil, dan mengeluarkannya bila bermain dengan mobil mainannya. Buku-buku ini kelihatannnya menjadi mainan pengganti untuk topik tersebut.

Dalam fase awal ini, buku, seperti juga mainan, sering diperlakukan salah. Fereiro dan Teberosky (1982), secara mencengangkan, menemukan prilaku yang sama pada anak-anak kecil dalam penelitian mereka. Penelian lain (seperti, Mason, 1981) telah mencatat kecenderungan awal anak-anak untuk mencucup, melempar, dan jika tidak merobek-robek buku sampai mereka mempelajari bagaimana menggunakan barang-barang tersebut sesuai

konvensi sosial. Dalam ruang kelas-2-tahun, buku dilempar-lempar, dibuang dan ditendang. Suatu ketika, pada saat saya melakukan observasi, rak buku sedang menghadap kebelakang, dan semua buku telah disingkirkan. Ketika saya tanya mengapa, guru asisten mengatakan bahwa anak-anak telah membuang buku-buku tersebut dan bahwa dia telah mengingatkan bahwa jika mereka terus melanjutkan hal tersebut, buku-buku tersebut akan disingkirkan sampai mereka memperlakukan buku tersebut secara benar. Saya merasa sedikit terkejut dengan hukuman yang menjadi solusi oleh guru asisten tersebut, namun sebagai seorang ibu, saya juga simpatik dengan kebutuhan anak-anak untuk mengalami konsekuensi tindakan mereka. Namun demikian, direktur sekolah tidak mendengar kata-kata guru asisten dan menegurnya, dengan mengatakan “Bagaimana mereka menggunakan buku jika kita mengambil buku tersebut?” Buku-buku diletakkan kembali dan rak buku diputar kembali. Saya mengapresiasi saran yang bijak ini dan mempertimbang ulang keperluan untuk mengarahkan perilaku anak pada usia dini ini.

Book as Invitation (ajakan)

Mulai pada usia 2 dan merentang sampai usia 3 tahun, anak-anak mulai melihat buku secara holistik, yakni sebagai sebuah unit makna yang menyeluruh dan menggunakannya untuk mengundang interaksi sosial. Fase ini berbeda dari fase *Book as Prop* dimana buku diidentifikasi bukan hanya sebagai objek fisik tapi juga sebagai representasi makna yang bersifat abstrak. Sepertinya mereka menyadari isi buku secara topikal melalui gambar, bentuk dan warna, dan kadang-kadang menyebut buku dengan topiknya ketimbang judul; seperti, “*the bug book*” (buku kecowak), atau “*the jeep book*” (buku jeep). Rekognisi mereka yang terbatas terhadap tulisan (cetak) terbukti dengan kurangnya hubungan antara

pembicaraan mereka dengan teks tercetak yang sesungguhnya. Namun pada usia ini, anak-anak membawa buku pada orang dewasa dan teman sejawatnya untuk mengajak berinteraksi sosial. Banyak anak-anak mulai secara sukarela membaca buku yang diperkenalkan kepada orang tua, guru mereka dan orang dewasa lain. Dalam sebagian kasus ini, anak-anak tidak mengetahui kata-kata buku, namun mereka membolak-balik halaman buku dan berbicara seolah-olah mereka membaca buku. Tulisan dalam halaman buku tidak sesuai dengan apa yang mereka ucapkan, tapi terkait secara topik.

Tabel 2. Fase Interaksi dengan Buku yang Diinisiasi oleh Anak

Fase	Ciri-ciri	Rentang Usia
<i>Book as Prop</i>	<ul style="list-style-type: none"> Buku diperlakukan seperti mainan lain seperti balok plastik, boneka, mobil-mobilan (seperti dilempar, didorong, dibuang, dll) Buku menyatu dengan mainan lain sebagai mainan Sedikit perhatian terhadap isi buku secara topikal (yakni buku=buku) atau isi buku secara topikal dilihat sebagai buku (umpamanya buku=kereta api) 	Awal usia 2 sampai awal usia 3 tahun
<i>Book as Invitation</i>	<ul style="list-style-type: none"> Perhatian terhadap isi buku (terkait topik) Perhatian terhadap gambar Mengingat tulisan cetak secara terbatas 	Akhir usia 2 sampai usia 3 tahun
<i>Book as Script</i>	<ul style="list-style-type: none"> Perhatian terhadap isi buku Perhatian terhadap gambar Suara dan mimik gestur baca keras intonasi, tekanan (seperti guru bermain) Menyadari tulisan cetak, tapi teks terpisah tidak bisa dibaca Gambar digunakan sebagai petunjuk menebak naskah 	Usia 3 sampai 4 tahun
<i>Book as Text</i>	<ul style="list-style-type: none"> Perhatian terhadap isi Perhatian terhadap gambar dan tulisan Konsep tulisan tercetak mulai (seperti beberapa indikasi penyebutan kata-demi-kata atau menunjuk kata-demi-kata) Hampir membaca tulisan (hampir bisa membaca tanpa gambar, tapi beberapa bunyi awal perlu diingatkan untuk memperbaiki kesalahan). 	Akhir usia 3 sampai 5 tahun

Umpamanya, Emma (3,4 tahun) menarik sebuah kursi disebelah seorang peserta pengamat dalam penelitian kami dan mengatakan, "Saya akan baca sebuah buku untuk mu." Dia membaca sebuah buku tentang kupu-kupu. Dia mengatakan, "Saya akan membaca

buku tapi buku *terfly*. Kami menyebut buku tersebut buku kupu-kupu.” Buku tersebut sebenarnya tentang kupu-kupu, tapi judul buku tersebut adalah *Careterpillar, Bug* (serangga), dan *Butterflies* oleh Mel Boring. Ia membalik halaman-halaman buku dan menceritakan tentang setiap gambar, tapi ceritanya tidak sesuai dengan teks dalam halaman-halaman tersebut.

Pada contoh lain yang berlangsung di ruangan kelas, Aliesha (usia 3,6 tahun) memperlihatkan sebuah buku berwarna kepada Havana (usia 3,3 tahun). Teks buku diberi nama masing-masing item dan warnanya dalam Bahasa Inggris. “Lihat-lihat, Havana. It’s *amarillo!*” (Anak-anak telah mempelajari nama warna dalam Bahasa Spanyol beberapa bulan yang lalu). Hava menjawab, “Kamu ingin aku melihat buku tersebut? Oh. [Dia melihat halaman-halaman buku yang diperlihatkan oleh Aliesha.] Itu bukan *amarillo*. Itu adalah *azul*.” Mereka melihat serangga biru dalam buku tersebut. Havana berbalik kepada saya (peneliti mengobservasi dialog ini) dan menyebutkan sebuah lagu tentang warna. Nattie (usia 3,3) menghampiri dua anak perempuan tersebut. Mereka melihat buku tersebut bersama ketika Havana menunjukkan warna dan mengatakan warna tersebut (“Ini adalah *izul*”) Aliesha dan Nattie mengelilingi area “*housekeeping*” kecil sambil melihat buku tersebut ketika mereka berjalan, dan Havana memegang beberapa barang dari “dapur” atau menunjuk kepada benda tersebut sambil menyebutkan warna tersebut dalam Bahasa Spanyol. Nattie membawa sebuah wartel plastik ke Havana dan mengatakakan, “*Orange, amarillo.*” Havana ketawa dan mengatakan, “Ini adalah *anranjado!*”

Menariknya, fase ini kontras dengan gambaran Sulzby (1985) tentang perkembangan dalam membaca buku cerita bergambar. Sulzby mengindikasikan bahwa anak-anak membaca bagian buku sebelum menerima buku sebagai sebuah cerita secara keseluruhan (dalam setiap kasus, anak-anak belum diarahkan oleh huruf tercetak; kegiatan membaca mereka

merefleksikan gambar didalam buku). Namun demikian, anak-anak dalam penelitian terkini kelihatan mendekati buku sebagai unit yang menyeluruh yang melahirkan penghitungan, pencocokan warna Bahasa Inggris/ Bahasa Spanyol, dan memberi nama buku tersebut dengan topik buku tersebut (seperti, the “*Butterfly Book*”). Perbedaan ini barangkali hanya bersifat kontekstual (seperti, perbedaan ruangan kelas, anak yang berbeda) atau disebabkan oleh metode memperolehnya yang berbeda. Atau perbedaan tersebut mungkin bersifat indikatif dari perubahan antara tahun 1980an dan 2009 dalam hal bagaimana anak-anak mendekati teks . Namun demikian, memperhatikan bahwa anak-anak mendekati teks sebagai unit yang menyeluruh mengindikasikan bahwa mereka menyadari buku sebagai alat yang berisi teks tercetak?

Book as Script

Pada saat anak-anak beranjak ke usia 3 tahun dan menjadi lebih lincah secara verbal dan



akrab dengan buku-buku favorit, mereka juga mulai memperlakukan buku sebagai naskah, mengingat dan meneriakkan teks dalam buku-buku tersebut seperti naskah. Pada fase ini, anak-anak mulai masuk kedalam isi yang bersifat topikal, gambar, dan bunyi (intonasi dan nada suara seperti orang dewasa membaca buku bersuara) bahan bacaan dari sebuah teks tertentu. Sepertinya sudah ada kesadaran

terhadap tulisan cetak (sebagaimana dibuktikan dengan menunjuk ke tulisan cetak), jika tulisan tersebut terpisah dari buku, tulisan tersebut cenderung untuk tidak bisa dibaca oleh anak-anak tersebut. Gambar dalam buku bergambar kelihatan digunakan sebagai pemandu

untuk menebak naskah. Umpamanya, ibu Lorie (Lorie, berusia 3,3 tahun) mengatakan, “Pada malam hari Lorie biasanya suka kita membacanya tapi ada buku yang sebenarnya, Til membacakannya untuk mu. Saya kan ceritakan kisahnya; Ada beberapa cerita yang ia ketahui hampir kata-demi- kata.” Ibu Eliesha (Aliesha, berusia 3,5 tahun mengatakan, Aleisha memang senang berinterkasi dengan buku. Dia mengira bahwa ia membaca, khususnya cerita yang telah saya bacakan padanya. Dan ia akan mengingat kata-kata dalam buku tersebut dan memperlihatkan gambar-gambar tertentu dan menggunakan kata-kata tersebut seolah-olah ia membacanya. Saya belikan mereka [Aliesha dan saudaraya] dua buah buku dan mereka tahu kapan mereka harus mebolak-balikkan halaman buku tersebut. Mereka seperti mengobrol dan membaca apa yang ada dalam halaman buku tersebut.

Didalam ruangan kelas, anak-anak sering meniru guru mereka membaca keras buku-buku. Dalam sebuah catatan lapangan kami, Major (3,10 tahun) menarisikan sebuah buku cerita kepada seorang pendengar teman sekelasnya; Dia memegang gambar seperti yang dilakukan oleh gurunya, dengan buku menghadap kedepan, dan Junice [seorang teman kelasnya, berusia 3,3 tahun] duduk berhadapa dengannya, mendengar, dan memperhatikan gambar tersebut. Saya curiga ia dapat memahami apa yang ia katakan karena nada suara Major yang tenang... Carla dan Enice duduk dekatnya, berpura-pura membaca buku satu sama lain. Saya tidak faham bagaimana mereka dapat saling mendengar karena mereka berdua memegang buku, membolak-balik buku, dan berbicara secara dramatis.

Pada setiap skenario, apakah disaksikan langsung di kelas atau dilaporkan oleh orang tua, anak-anak sepertinya menyadari bahwa tulisan adalah bagian dari makna buku, tapi mereka belum tertarik dengan pemasangan kata satu-ke-satu terhadap tulisan, mereka malah lebih memperhatikan bunyi (intonasi, suara, tekanan dan irama) membaca bersuara.

Pada fase ini, anak-anak memiliki pengalam berganda dengan teks yang sama berkali-kali. Pengalaman ini, baik dalam ruangan kelas maupun di rumah memberikan konteks yang membangun keakraban dengan pengarang, teks dan bunyi bacaan.

Book as Text

Pada saat anak-anak beranjak ke umur empat tahun, mereka masih memperhatikan isi buku secara topikal, mengingat gambar, membunyikan intonasi, dan tekanan dalam membaca bersuara, namun lebih banyak memperhatikan tulisan dalam buku bergambar. Mereka memperlihatkan perhatian terhadap tulisan dengan menunjukkan kata-kata atau mengingat kata-demi-kata dalam halaman buku; namun mereka kelihatan bingung bila gambar tidak cocok dengan kata-demi-kata yang mereka ingat. Pada beberapa contoh, anak-anak menebak bacaan tulisan. Bila mereka gagal (atau ketika anak-anak menemukan hambatan) anak-anak akan menunjuk kata-kata dan cenderung menggunakan bunyi awal untuk memperbaikinya; keadaan ini mengindikasikan kemajuan dalam membaca konvensional.

Sebuah rangkuman catatan lapangan yang diambil dari ruang kelas, Aliesha memperlihatkan fase ini. Dalam rangkuman ini, Aliesha berusia 4,0 tahun:

Pada jam 9:50, anak-anak beralih dari waktu sarapan ke *center time* (waktu berkumpul bersama). Banyak sekali anak-anak bermain *Logos* diatas karpet, dan saya memperhatikan Aliesha duduk berhadap-hadapan di bagian dibelakang karpet, membaca buku Molly Lou Mollon [Stand Tall, Molly Lou Mellon oleh Patty Lovel]. Ia membaca buku tersebut keras-keras. Aliesha menunjuk kata-demi-kata sambil mengucapkan persis seperti apa yang tertulis dalam halaman buku tersebut. Ia membaca hanya baris pertama dan

kedua (dari lima atau enam bris) sebelum ia membalikkan halaman buku tersebut: Pada hari ketiga sekolah, Ronald Durkin mengatakan, “kamu kelihatan seperti bebek sakit? Honk, Honk.” Aliesha menjadi bertanya-tanya apa yang sebenarnya dikatakan oleh teks tersebut, yang mana, “Pada hari keempat sekolah ...” Saya kira ia mengingat teks tapi memiliki beberapa kunci apa yang akan muncul berikutnya karena ia menunjuk kata-demi-kata. Dia kelihatan tidak pernah puas dengan penafsirannya dan menyapu jarinya sepanjang kata-kata tersebut seolah-olah mencoba menemukan kuncinya. Pada hari kelima sekolah...” Dia sampai ke halaman terakhir dan mengungkapkan kata dari “Grandma” ke Molly Lou Mollen: “Semuanya baik-baik saja... Love, Molly Lou Mellon.” Dia menutup buku, mengembalikannya ke rak.

Seperti Aliesha, teman sekelasnya, Calvin (5,4 tahun) juga memperhatikan tulisan cetak didalam buku. Ayahnya menjelaskan bahwa “dia mengumpul buku”, menambahnya. Seperti empat teman lainnya, Aliesha dan Calvin membaca buku secara konvensional mulai kelihatan pada usia sekitar ini. Mereka mulai bisa memahami kata tercetak sederhana berukuran pendek (3-5 huruf) secara lancar. Namun saya yakin mereka juga memperoleh pelajaran yang berharga dibalik pedekodean dari interaksi ini.

Bagaimana Perdekatan Dini Membuktikan *Emergent Comprehension*

Penelitian ini menginvestigasikan makna apa yang dibangun oleh anak-anak ketika



berhadapan dengan buku. Makna ini mendemonstrasikan pemahaman awal mereka terhadap barang tercetak. Pemahaman awal (*emergent comprehension*) pada anak-anak kecil, seperti ketrampilan literasi dini (*emergent literacy*) lainnya (seperti

konsep kata, menghafal alfabet), tidak sama dengan literasi konvensional. Karakteristik dari *emergent comprehension* bersifat unik pada fase perkembangan pembelajaran literasi dini.

Emergent comprehension berbasis pada gagasan Kelompok Belajar Membaca RAND (2002) *heuristic* bagi pemahaman konvensional. Jika dibandingkan dengan teori RAND *heuristic* (mengingat kegiatan, teks, dan kerangka pembaca), fase ini mengindikasikan *emergent comprehension* yang siap memetakan pemahaman konvensional pada fase berikutnya.

Orang dapat mengatakan bahwa aktivitas (atau tujuan) membaca pemahaman pada usia-usia muda ini dijelaskan secara sosial oleh rutinitas dan ajakan sosial. Fase dini yang digambarkan dalam penelitian ini (*Book as Prop* dan *Book as Invitation*) mendemonstrasikan bagaimana anak-anak kecil menggunakan buku sebagai mainan untuk memulai interaksi sosial. Interaksi dengan buku yang penuh mainan adalah suatu yang bukan konvensional (jika kita menerima konsepsi dewasa terkait membaca buku konvensional), namun konsisten pada semua anak-anak. Seperti penelitian lain (Doake, 1985; Strommen & Mates, 1997; Sulzby, 1985), fase *Book as Script* dan fase *Book as Teks* memperlihatkan bagaimana respons verbal anak-anak terhadap buku semakin searah dengan intonasi membaca oral seperti orang dewasa yang merepresentasikan kesadaran yang semakin meningkat terhadap tujuan buku yang diterima secara sosial. Hubungan anak-anak dengan orang dewasa yang penting membentuk pemahaman mereka terhadap tujuan seperti melakukan rutinitas yang dialami di rumah dan di ruang kelas (Dooley & Matthews, 2009). Gerakan kearah konvensi secara khusus mempengaruhi pemahaman terhadap teks.

Pandangan anak-anak terhadap teks berubah secara dramatis. Buku semulanya tidak dilihat sebagai suatu yang memuat kisah pada fase *Book as Prop*, namun, seiring

perkembangan waktu, buku berubah dari sebuah objek yang terpisah dari kisah, ke objek yang memuat cerita. Fase *Book as Script* mendemonstrasikan pengetahuan tentang teks sebagai sesuatu yang diceritakan, diucapkan, dikatakan. *Fase Book as Teks* mendemonstrasikan pengetahuan tentang teks sebagai suatu yang lebih dari tulisan cetak.

Ketika anak-anak dalam penelitian ini mempelajari bagaimana menggunakan buku sebagai alat untuk literasi, mereka dihadapkan ke konvensi dan aturan sosial yang membentuk pemahaman tentang apa kegunaan buku. Contoh yang paling jelas adalah ketika guru pada kelas anak-anak usia 2 tahun menegor anak-anak karena salah memperlakukan buku. "*Scibles of reading*" awal ini (menggunakan sebuah metafora dari *emergent writing*) mengambil bentuk pelemparan, pembuangan, dan penggunaan buku sebagai mainan. Seiring perkembangan waktu, ketika orang dewasa dan sejawat berinteraksi, buku kemudian secara rutin disajikan sebagai suatu yang bermakna, dan oleh karena itu, diperlakukan sebagai medium penyampaian pesan yang potensial (Kress, 1997). Interaksi terkait-buku anak-anak terbentuk semakin lama semakin mendekati bentuk membaca konvensional karena mereka secara rutin disajikan buku sebagai peralatan yang bermakna bagi penyampaian cerita dan pengumpulan informasi.

Pentingnya teori perkembangan anak dapat dimengerti bila kita menyadari pembaca pada literasi *emergent*. Pemahaman *emergent*, sebagai inti, dipengaruhi oleh perkembangan kognitif anak dari berfikir kognitif ke berfikir abstrak dan perkembangan sosial mereka pada saat mereka belajar menggunakan peralatan (seperti buku) untuk mengundang interaksi sosial (Dooley & Matthew, 2009; Piaget, 1952, 1985; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, 2005).

Seperti pada penelitian sebelumnya (Doake, 1985; Strommen & Mates, 1997), anak-anak dalam penelitian ini mulai dengan pendekatan holistik terhadap buku. Pada fase *Book as Prop*, anak-anak terlibat dengan buku sebagai objek fisik (seperti buku berbentuk kereta api menjadi kereta api mainan), mengundang karakteristik bentuk, serta menggunakan buku sebagai bagian dari rutinitas, mengandung karakteristik seperti kapan membacanya (seperti menjelang tidur, menjelang tidur siang, waktu sunyi). Pikiran anak-anak tentang teks dalam fase awal ini bergerak dari seperti mainan, representasi kongrit berdasarkan pada bentuk objek ke arah representasi yang lebih abstrak.

Seiring perkembangan waktu, anak-anak menjadi semakin terbiasa dengan representasi abstrak dari makna dalam sistem simbol bergada (gambar, bahasa lisan, tulisan tercetak) dalam buku. Satu bentuk perubahan yang paling menarik adalah ketika seorang anak pindah dari antara *Book as Prop* ke *Book as Invitation*. Pada fase *Book as Invitation*, anak-anak memahami karakteristik sosial dengan menggunakan buku sebagai alat untuk mengundang orang lain sebagai pembaca (seperti “bacakan untuk ku”) dan sebagai pendengar (seperti “Aku bacakan untuk mu”). Dalam ajakan-ajakan ini anak-anak mulai menyajikan buku dengan cara yang konsisten dengan gambar (seperti buku kupu-kupu) didalam buku, tapi tidak musti tulisan cetak dalam buku. Dengan kata lain, mereka terbiasa dengan hanya sedikit sistem makna (gambar, bentuk, bahasa lisan). Mereka juga mempelajari interaksi sosial dengan buku, suatu yang paling banyak kami temukan dalam ruangan kelas dan di rumah dan belajar melalui praktik rutin tersebut. Pada saat makna anak-anak menjadi lebih terbiasa dengan representasi abstrak, mereka juga menjadi lebih terbiasa dengan berbagai sistem sinyal. Mereka tidak meninggalkan pengetahuan tentang sebuah sistem dan menggantikannya dengan yang lain.

Dalam penelitian ini, koordinasi anak-anak terhadap *signifier* bergerak maju ke arah pemahaman yang lebih menyatu tentang bagaimana objek, gambar, bahasa, dan tulisan cetak bekerja sama pemahaman teks. Kress (1997) menyebut koordinasi ini diantara sinyal (atau faktor representasional) "*synaesthesia*" (p.38). Aktivitas *synaesthetic* muncul dari kemampuan bekerja lintas mode (seperti bahasa, gambar, tulisan tercetak). Dan, seperti diungkapkan oleh Kress, anak-anak yang belajar literasi lebih kurang pada titik ini untuk meningkatkan pentingnya sebuah sistem sinyal diatas sistem lainnya. Hal ini akan datang pada saat mereka mulai masuk sekolah, pada saat tulisan tercetak mulai membawa kebermaknaan sosial yang lebih banyak. Namun, koordinasi ini sama dengan aktivitas monitoring, regulasi dan orkestrasi strategi-strategi tersebut dalam pemahaman konvensional.

Emergent Comprehension: Kemungkinan Temuan Baru

Penelitian ini membuktikan bahwa pemahaman atau penciptaan makna dari teks, gambar dengan ketrampilan literasi lain seharusnya tidak diabaikan pada masa usia dini anak-anak (Laexander, 2005; Clay, 2001, RAND Reading Study Group, 2000). Teori terkini yang mengungkapkan pemahaman sebagai suatu yang terjadi setelah pendekodean, atau hanya sebagai serangkaian strategi, tidak sesuai dengan teori sepanjang hayat tentang pemahaman (*life-long theory of comprehension*). Definisi RAND tentang pemahaman barangkali merupakan teori yang lebih fleksibel tapi kurang bisa diterapkan untuk siswa berusia sangat muda (Dooley & Matthew, 2009; Dooley dkk., 2009). Dengan menggunakan lensa semiotik untuk memahanmi pemahaman barangkali dapat membatu kita mengeksplorasi bagaimana makna terbentuk dari berbagai bentuk teks tercetak, dari

Kindles ke surat kabar ke situs-situs web. Kita bisa menemukan bagaimana kemampuan teks elektronik berbicara kembali ke pembaca, animasi, dan cerita interaktif atau teks bisa menggambarkan perkembangan pemahaman *emergent* (dan konvensional).

References

- Alexander, P.A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436. doi:10.1207/s15548430jlr3704_1
- Chali, J.S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Orlando, FL: Harcourt.
- Clay, M.M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Doake, D. (1985). Reading-like behavior: Its role in learning to read. In A. Jaggar & T. Burke-Smith (Eds.), *Observing the language learner* (pp. 82-98). Newark, DE: International Reading Association; Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Dooley, CM., & Matthews, M.W. (2009). Emergent comprehension: Understanding comprehension development among young literacy learners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 269-294. doi:10.1177/1468798409345110
- Dooley, CM., Matthews, M.W., Matthews, L., & Champion, R. (2009). Emergent comprehension: Preschool children's learning and intentions. In R. Jimenez, V. Risko, M. Hundley, & D.W. Rowe (Eds.), *58th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 261-276).
- Dyson, A.H. (1983). The role of oral language in early writing process. *Research in the Teaching of Language*, 17(1), 1-30.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave, St. Martin's.
- Goodman, K.S., & Goodman, Y.M. (1979). Learning to read is natural. In L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading* (Vol. 1, pp. 137-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodman, K.S., & Goodman, Y.M. (2009). Helping readers make sense of print: Research that supports a whole language pedagogy. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 91-114). New York: Routledge.
- Gough, PB., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi:10.1177/074193258600700104
- Harste, J.C, Woodward, V.A., & Burke, CL. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Invernizzi, M. (2003). *PALS comprehension scores and instructional reading levels*. Charlottesville: University of Virginia. Retrieved July 1, 2010, from readingfirst.virginia.edu/pdfs/comp_white_paper.pdf
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). Perspectives on meaning making: The differential principles and means of adults and children. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 154-166). London: Sage.
- Lancaster, L. (2003). Moving into literacy: How it all begins. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 145-153). London: Sage.
- Mason, G.E. (1981). *A primer on teaching reading*. Itasca, IL: Peacock.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Namy, L. (Ed.). (2005). *Symbol use and symbolic representation: Developmental and comparative perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Paris, S.G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202. doi:10.1598/RRQ.40.2.3
- Paris, S.G., & Hamilton, E.E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routledge.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1985). *The equilibrium of cognitive structures: The central problem of intellectual development* (T. Brown & K. Thampy, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND. Retrieved September 4, 2007, from www.rand.org
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84(1), 65-77.
- Strommen, L.T., & Mates, B.F. (1997). What readers do: Young children's ideas about the nature of reading. *The Reading Teacher*, 51(2), 98-107.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite story books: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(A), 458-481. doi:10.1598/RRQ.20.4.4
- Sulzby, E. (1991). Assessment of emergent literacy: Storybook reading. *The Reading Teacher*, 44(7), 498-500.
- Tierney, R. (2009). The agency and artistry of meaning makers within and across digital spaces. In S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 261-288). New York: Routledge.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-735.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wohlwend, K.E. (2008). Play as a literacy of possibilities: Expanding meanings in practices, materials, and spaces. *Language Arts*, 86(2), 127-136.

Teks Asli:

Judul: Young Children's Approaches to Books: The Emergence of Comprehension

pengarang: Caitlin McMunn Dooley

Terbit di: *The Reading Teacher*, Vol. 64, No. 2 (OCTOBER 2010), pp. 120-130

URL: <http://www.jstor.org/stable/20780291>. diakses: 25/04/2014 00:2

Note:

This research was generously funded by the Thomas Family Foundation and Georgia State University.

Dooley is a professor of early childhood literacy at Georgia State University, Atlanta, USA; e-mail cdooley@gsu.edu.